

RAZPRAVE

Igor Saksida
Ljubljana

KOMUNIKACIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI V OSNOVNI ŠOLI*

0 Skorajda si ni mogoče predstavljati sodobnega učnega načrta, ki bi kot enega osrednjih ciljev opredeljeval vzgojo za »naloge, ki zagotavljajo razvoj naše samoupravne skupnosti (varnost in družbena samozaščita, odnos do družbene lastnine, zdravstvena in prometna vzgoja itd.)« (Program, 1984: 11) – in kar je še podobnih ideoloških konstrukcij iz arzenala nekdanje, danes že skoraj pozabljene, a vendarle ne tako davne preteklosti. Pa tudi učnega načrta in posledično pouka, ki bi književnost podrejala naravoslovnim tematskim sklopom in ki bi torej književno besedilo pojmovala le kot priložnost za spoznavanje jesenskih plodov, gozda, polja in domačije, selitve ptic ali prometne vzgoje, se danes – vsaj v sodobni devetletki in njenih kvalitetnih ter kurikularno utemeljenih dnevnikih »izdajah« – ni več bati. Vendar pa je bilo oblikovanje sodobnega osnovnošolskega pouka, za katerega se je v strokovnih člankih in priročnikih uveljavila oznaka **komunikacijski pouk književnosti** ter **nova književna didaktika** (prim. Kordigel, 2001), postopno in ne brez temeljitih spoprijemov. Za nekatere so bili le-ti bolj, za druge manj uspešni in zmagoviti; spet tretji so v tej pustolovski zgodbi na razburkanem šolskem morju stali na varnem pomolu in se, ko je bila nova plovba določena, dokaj (ne)sramežljivo priključili posadki. Zdaj je smer bolj ali manj jasna – vendar pa še tako preišljen načrt plovbe ne more predvideti vseh čeri in podvodnih min, ki se pod varno gladino skrivajo iz bogve katerega časa in zaradi kdove kakšnih zamer; toda saj ni, da bi barki take bombice lahko škodovale – sitno je pa le.

In prav zato skuša pričujoči prispevek osvetliti okoliščine, ki so v začetku devetdesetih let (nekako od 1990 do 1996) vzpostavile izhodišča za nov pristop k književnim besedilom v osnovni šoli oz. nov učni načrt, hkrati pa opozoriti na aktualne poti, stranpoti in razpotja njegovega uresničevanja. Tako si za svoje izhodišče zastavlja predvsem naslednja vprašanja:

- Kaj je komunikacijski pouk književnosti in kakšna je njegova literarnovedna utemeljenost?
- Kako se ob novem pristopu h književnosti v osnovni šoli odraža problematika

* Besedilo je ponatis referata iz zbornika *39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2003.

medpanožnih in vertikalnih povezav, tj. predvsem vsebinsko-ciljnega povezovanja med predmeti in med stopnjami šolanja?

- Kateri so neposredni učinki komunikacijskega pouka književnosti – še posebej glede na (1.) zakon, ki ob koncu triletij določa zunanje preverjanje znanja, (2.) načelo izbirnosti vsebin ter (3.) zasnove učbeniških gradiv?

Ta vprašanja seveda ne morejo izčrpati kompleksne problematike učnega načrtovanja in izvedbe pouka, še manj lahko delujejo kot nekakšna »instant« zgodovina šolske reforme na področju slovenščine. Pa vendarle – pogled od blizu oz. mozaik stališč tistih, ki so v omenjeni prenovi sodelovali, je vsekakor kredibilen in, morebiti, celo zanimiv zaris poti prenove od tradicionalnih pojmovanj učenja in poučevanja k sodobnim – torej k tistim, ki so šele pred nami.

1. Kaj je komunikacijski pouk književnosti in kakšna je njegova literarno-vedna utemeljnost?

Cilje, vsebine, načela in metode pouka književna didaktika izvaja iz lastne predmetnosti (prim. Rosandić, 1988), vendar je ta predmetnost, pa čeprav zasnovana medpanožno, zasidrana predvsem v spoznanjih literarne vede: »ta pove, kaj je bistvo književnosti in kaj glede na to lahko od nje pričakujemo« (Krakar-Vogel, 1991: 8). Literarno vedo oz. strokovno pisanje o književnosti je v književnodidaktičnem kontekstu mogoče razumeti zelo široko – ne gre le za literarno teorijo in zgodovino ter recepcijsko vedo, pač pa tudi za kvalitetne literarne interpretacije, ocene, kritike – in seveda avtopoetike. Mladinska književnost kot temeljna naslovniška zvrst književnosti (prim. Kmecl, 1977) v osnovni šoli je v tem smislu še posebej zanimiva. V avtopoetikah, kritiki, esejistiki se je zelo postopoma osvobajala objema pedagogike; do depedagogizacije mladinske književnosti v resnici pride šele v prvi polovici 20. stoletja, kar pomeni, »da so pisanje za mladino od njegovega vznika naprej in tudi vrednotenje le-tega pomenljivo usmerjali normativi pedagoških teorij v posameznih obdobjih« (Kobe, 1987: 8). Obravnavanje in vrednotenje mladinske književnosti kot dela književnosti nasploh je problematika, ki bistveno presega namen in obseg tega prispevka; smiselno pa se zdi opozoriti predvsem na bistvene premike v pojmovanjih vloge in bistva tega dela leposlovja v nekaterih zapisih, in sicer v avtopoetikah, esejistiki oz. tehtnejših interpretacijah ter v literarni vedi v ožjem pomenu besede (predvsem v teoriji in zgodovinskih pregledih). Avtopoetike mladinske književnosti – vsaj od pogledov O. Župančiča (1911, 1914), ki se je zavzel za estetsko kvaliteto mladinske književnosti, zavrnil pa poučnost, moraliziranje in osladnost – poudarjajo predvsem to, da sta glede na svoje bistvo (umetniškost) mladinska in nemladinska književnost izenačeni. Temu ustvarjalci dodajajo zahtevo po pristni, neavtoritativni in neponarejeni (»pootročeni«) komunikaciji med odraslim in otrokom, opozarjajo na očitne povezave med obema deloma sicer enovitega avtorjevega opusa, na sporočilno in slogovno raznolikost ustvarjalnosti za mlade ter na njeno naslovniško univerzalnost – zares kvalitetna mladinska književnost je torej zanimiva tako za otroka kot za odraslega. Tako rekoč sočasno z Župančičevimi pogledi se vrednotenjski premiki pojavijo tudi v esejistiki, in sicer zlasti v spisih J. Brinarja – tudi zanj je kvalitetna mladinska književnost tista, ki usposablja mladino »za umetniško

uživanje« (Brinar, 1905: 19) in ki korenini v umetnosti sami, tako da lahko ob njej uživa tudi odrasli (prim. Brinar, 1921). To bistveno izhodišče, tudi ali celo predvsem za književno didaktiko, kasneje poudarja tudi F. Bohanec (1958), zares dosledno pa ga v svojih interpretacijah uresničita J. Rotar in N. Grafenauer. Prvi v svojih dveh knjigah (prim. Rotar, 1976, 1978), posvečenih predvsem mladinskemu pripovedništvu, obravnava nekatera klasična besedila z izjemnim občutkom za njihovo posredno sporočilnost in medbesedilne povezave, drugi pa pojasnjuje vsebinske razsežnosti sodobne mladinske poezije, utemeljene v igri, infantilizmu, paradoksu in celo upesnjevanju ničā. Do take poezije se je torej v interpretaciji mogoče vesti povsem »odraslo« (prim. Grafenauer, 1982) – tako esejist npr. Snojeve pesmi za otroke obravnava »tako kot sleherno poezijo, pa naj bo namenjena mladim ali starim bralcem« (Grafenauer, 1984: 137). Očrtani premiki v avtopoetikah in interpretacijah se predvsem v osemdesetih letih prejšnjega stoletja odražajo tudi v pozornosti literarne zgodovine in teorije do te zvrsti književnosti; Z. Pirnat Cognard (1984) v okviru pregleda južnoslovanskih mladinskih literatur predstavi tudi razvoj slovenske, M. Kobe v danes še vedno temeljnem izboru razprav (1987) teoretično opredeli to zvrst in na podlagi sodobne teorije pojasni nekatera temeljna vrstna pojmovanja (slikanica, fantastična in realistična pripoved). Na začetku devetdesetih se pojavijo tudi prvi poskusi prenosa splošnih literarnoteoretičnih opredelitev obstoja, bistva in morfoloških prvin (prim. Kos, 1983) na mladinska besedila (prim. Saksida, 1991), ki prvič dobijo samostojno obsežno poglavje tudi v temeljni literarni zgodovini (prim. Pogačnik, 2001). Že zgolj omenjena besedila – od avtopoetik do nove slovstvene zgodovine – kažejo na to, da slovenska književna didaktika kot veda o poučevanju književnosti ni brez temeljnega strokovnega zaledja. Prav to jo tudi kvalificira kot didaktiko književnosti – veda o poučevanju, ki ne izhaja iz temeljitega poznavanja literarnovednih dejstev, pogledov in paradigem, ne more biti kaj več kot morda zabavna in prijazna, a strokovno neutemeljena veda – ali celo zgolj večšina. Model »pouka književnosti« brez poznavanja književnosti se namreč prehitro sprevrže v nizanje zabavnih domislic, ki tako učitelja kot mladega bralca odvedejo med povsem poljubno razpravljanje o krivicah sveta, lepoti oblakov ali smislu življenja ... Kje pa je pri tovrstnem razvedrilu v razredu (naporno!) branje, razumevanje in vrednotenje besedil – kdo bi to vedel.

Katera literarnovedna spoznanja oz. stališča so torej bistveno sooblikovala komunikacijski pouk književnosti? **Literarnoteoretično** pojmovanje, da je mladinska književnost po svojem bistvu, tj. umetniškosti, enakovredna književnosti za odrasle, je temeljno izhodišče priročnika *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole* (Saksida, 1992), ki je izšel v času prvih iskanj oz. oblikovanj didaktične prenove razredne stopnje osnovne šole. Kljub temu da je delo po svoji zasnovi pravzaprav didaktična razprava, ne pa priročnik v ožjem smislu besede (tj. prikaz možnosti šolske interpretacije besedil s temeljnimi priporočili za učitelja), ga je tedaj pristojni strokovni svet potrdil kot priročnik in s tem temeljnim konceptom nastajajočega komunikacijskega pouka dal tudi širšo strokovno kredibilnost. Besedilo, ki je nastalo pred več kot desetletjem, je z današnjega zornega kota v marsičem že preseženo, pa vendarle ponuja nekaj zanimivih in še danes aktualnih pogledov. Tako se dotika specifične književne komunikacije v razredu (srečanje dveh svetov – otroškega in odraslega), podrobno razpravlja o bistvu književnega dela ter svari pred rabo leposlovja v zgolj informativne namene, po-

udarja značilnosti otroške perspektive doživljanja stvarnosti oz. njene zaznavnosti v sodobni mladinski ustvarjalnosti (čudenje, igra), razpravlja o učiteljevi pripravi na pouk književnosti, o temeljnih ciljeh književnega pouka (na podlagi tedaj uveljavljajoče se književnodidaktične literature, prim. Grosman, 1989, Krakar-Vogel, 1989/90, Krakar-Vogel, 1991) ter o fazah šolske interpretacije besedila. Težnjo po uveljavitvi sodobnih pogledov na ustvarjanje mladinske književnosti in njeno sprejemanje, ki kot eno bistvenih sestavin poudarjajo predvsem igro, je mogoče zaznati v povezavi uvodne motivacije in domišljajske igre (prim. Rodari, 1977), posebej pa besedilo presoja tudi pomen ustreznega interpretativnega branja ter možnosti razvijanja zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega besedila – te bralne sposobnosti so izhodišče za kasnejšo teorijo t. i. bralnih strategij kot načinov bralčevega usmerjenega odzivanja na besedilne signale. Prav specifični in starostno raznoliki **bralec** je v središču drugega pomembnega priročnika, ki je bistveno sooblikoval izhodišča novega pristopa k mladinski književnosti, tj. obsežnega dela *Mladinska literatura, otroci in učitelji* (Kordigel, 1994); v njem avtorica podrobno opredeljuje temeljne cilje pouka (in kot najvišjega označi razvijanje bralne kulture), motivacijo za branje (npr. dolgoročna motivacija, ki utrjuje »asociativn(o) zvez(o) literatura + občutek ugodja«, isto: 29), predvsem pa povezuje književnodidaktično problematiko s spoznanji estetike recepcije. V tem delu priročnik že uporablja novo besedno zvezo, tj. »komunikacijski model poučevanja književnosti« (isto: 47), pojasnjuje mehanizem medsebojnega učinkovanja bralca in besedila (spontano in reflektivno branje) ter očrta razlike med tradicionalnim in sodobnim poukom. Bržkone osrednji poudarek razprave – in sicer tako glede na tradicionalno literarnovedno programiranje osnovnošolskega kot glede na sočasne reformne poteze npr. gimnazijskega pouka književnosti – pa je brez dvoma afirmacija otrokove recepcije mladinskega besedila, »ki je ustreznejša, pravilnejša in mora zato postati cilj didaktične komunikacije« (isto: 61). Osrednjo vlogo otroka oz. učenca kot prvotnega bralca mladinske književnosti pri vzpostavljanju pomena besedila v razredu avtorica izpeljuje iz literarnoteoretične opredelitve mladinske književnosti ter iz sodobnih avtopoetik, v nadaljevanju pa podčrta pomen hipotetične otroške recepcije besedila, mnogosmernost didaktične komunikacije (zelo pomembno je, »da komunicirajo učenci med seboj«, isto: 65) in učiteljevo motivacijsko vlogo ob vzpostavljanju domišljajske besedilne stvarnosti oz. v fazi poglobljanja literarnoestetskega doživetja. Avtorici gre tedaj predvsem za poudarjanje pomena otroškega razumevanja in vrednotenja književnosti – zato ni naključje, da podrobno piše o otrokovem bralnem razvoju (tudi z navajanjem ustrezne psihološke strokovne literature) ter o mrežni strukturiranosti učne ure. V zvezi z vertikalno in horizontalno strukturo učne ure (oz. priprave nanjo) še posebej poudarja dejavnosti učencev (npr. v izčlenjevanju sprotih ciljev didaktične komunikacije), njihov domišljajski svet in kontekst ter ustrezno didaktično komunikacijo, ki se v mrežni zasnovi učne ure odraža v zapisih, »kaj bo počel, rekel učitelj in katere aktivnosti bodo predvidoma izvajali učenci« (isto: 109). Priročnik je tudi v preostalem delu vseskozi osredotočen na učenca, pa naj gre za razpravljanje o prekrivanju bralčevega in besedilnega sveta, o vlogi uvodne motivacije in njenih tipih (pridobivanje problema ali pojma, oblikovanje doživetja ipd.), o pripovedovanju in branju novega besedila ali o njegovi interpretaciji, tj. v fazi, ko se učitelj »sme potemtakem ob branju mladinske književnosti angažirati le v prvi stopnji interpretacije besedila, le pri zaznavanju, kasneje pa se umakne,

saj lahko otrok le tako aktualizira **svoj besedilni pomen**« (isto: 188). Tudi v sklepnem delu priročnika, ki je namenjen domišljjski aktivnosti učencev in njenemu treningu, avtorica pouk opazuje predvsem s perspektive otroka, udeleženca didaktične komunikacije; razmišlja o razvijanju njegove senzibilnosti za leposlovje ter raznolikih možnosti izražanja literarnoestetskega doživetja (igra, risba, dramatizacija ipd). Tretje delo, *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti* (Saksida, 1994), potrjeno kot priročnik »za učitelje razredne stopnje, zlasti za učitelje 4. razreda«, je po zasnovi sintetični prikaz književnodidaktične problematike pouka na razredni stopnji; na podlagi v tistem času že jasno zaznavnih problemov in dilem (vsebinsko povezovanje predmetov, razmerje med branjem kot temeljno dejavnostjo in poustvarjalnim pisanjem kot njegovo nadgradnjo, opredelitve temeljnih ciljev pouka in oblike uvodne motivacije) prikazuje šest izhodišč sodobnega književnega pouka. Na prvo mesto postavlja tipologijo branja oz. vprašanje, ali beremo vsa besedila enako – na vprašanje odgovarja nikalno in razčlenjuje razlike med literarnoestetskim in pragmatičnim branjem na ravni motivacije, stvarnosti, jezika in tehnike branja. Kot drugo izhodišče opredeljuje središčnost branja umetnostnega besedila – pri tem opozarja predvsem na neustrezno podrejanje književnosti tematskim sklopom iz naravoslovja oz. spoznavanja narave in družbe. Tretje izhodišče je povsem literarnovedno – prikazano je pojmovanje otroškosti v tradicionalni in sodobni mladinski književnosti ter načela izbora besedil. Četrto izhodišče podrobno razčlenjuje komunikacijsko utemeljenost pouka književnosti, vlogo učitelja in učencev, predvsem pa zavrača prepoudarjanje poustvarjalnega pisanja pri pouku. Peto izhodišče pojasnjuje kontinuiteto šolske interpretacije, temeljne cilje pouka književnosti ter načelo dialoščnosti (ki vključuje tudi medbesedilnost branja in izbor metod pouka), šesto pa podrobno predstavlja faze šolske interpretacije od uvodne motivacije (v kateri je posebej izpostavljena vloga domišljjske igre) do novih nalog.

Očitno je torej, da je bil do prvih srečanj (december 1994) delovne skupine, ki jo je imenoval minister za šolstvo S. Gaber (prim. Kmecl, 1995/96) in ki je pripravila nove učne načrte za pouk jezika in književnosti, vsaj na ravni teoretičnih izhodišč komunikacijski pouk književnosti že jasno načrtan. Njegove bistvene značilnosti so predvsem:

- književnost naj bo kot poseben način izražanja **avtonomna**, ni je mogoče podrežati niti vzgojni niti spoznavni funkciji,
- temeljna veda za načrtovanje pouka je **literarna veda**, predvsem **teoretična** spoznanja o bistvu, obstoju in fiktivnosti umetnostnega besedila ter v literarni **zgodovini** zaznavni in opisani premiki v pojmovanju ustvarjanja in v vsebinsko-slogovnih obeležjih mladinske literature,
- načrtovanje pouka (izbor besedil, ciljev, metod ipd.) mora upoštevati **bralca** ter njegov predstavn in čustveni svet,
- zasnova pouka, predvsem zasnova ciljev oz. bralnih zmožnosti, je stalnica v celotni osnovnošolski vertikali – učni načrt tako od prvega do devetega razreda osnovne šole (in kasneje) uresničuje načelo **kontinuitete šolske interpretacije**.

K uveljavitvi novega pristopa pa niso prispevala le strokovna dela (priročniki) in spremljajoči, pogosto polemični članki, usmerjeni proti tradicionalni, zgolj literarnozgodovinski paradigmi šolske interpretacije (prim. Grosman,

1996). Pomembno vlogo ozaveščanja učiteljev, svetovalnih delavcev in vseh drugih sooblikovalcev komunikacijskega pouka v praksi so v tem času prevzeli zelo pogosti seminarji stalnega strokovnega spopolnjevanja ter okrogle mize in posveti o novem načinu pouka. Zgolj teoretični okvir bi – brez premišljenega in načrtnega prenosa v prakso na ravni seminarjev, učbenikov in aplikativnih priročnikov (ti so po opisanih treh temeljnih delih vse bolj priročniki in vse manj didaktične razprave) – ostal res samo siva teorija. Tako so avtorji novega učnega načrta skupaj s sodelavci iz prakse sproti objavljali tudi primere iz učilnic, saj se smiselnost novega koncepta v resnici pokaže predvsem na podlagi beleženj vsakodnevni (realni) srečanj med besedili in mladimi bralci v razredu. Ti zapisi pa so bistveni tudi za teoretično književno didaktiko – omogočajo namreč podrobne raziskave bralčevega odzivanja na besedilne prvine, npr. na strukturne določilnice pravljičnega žanra (kar v zadnjem času raziskuje predvsem M. Kordigel), ali pa predstavljajo temelj za aplikacijo interpretacijskih zapisov o besedilih (t. i. tematska analiza besedil), oblik uvodne motivacije in poustvarjalnosti ter – kar je še posebej pomembno – so dokazi reflektiranih učiteljevih branj leposlovja in njihovih analiz lastnega dela. Zdi se torej, da je komunikacijski pouk v resnici zaživel in da je njegova komunikacijskost tudi na ravni književnodidaktičnih zapisov večsmerna: izhodišča teoretičnih razprav se prenašajo in vrednotijo v konkretni učni praksi, ki povratno zastavlja nova, velikokrat celo zelo podrobna vprašanja, povezana z branjem in uresničevanjem učnega načrta, organizacijo učne snovi in upoštevanjem učiteljeve strokovne usposobljenosti in avtonomije kot temelja, brez katerega komunikacijski pouk književnosti zanika svoja izvorna spoznanja in se lahko sprevrže bodisi v preživljanje prostega časa ob knjigi med poukom bodisi v obnavljanje preseženih tradicionalnih modelov.

2. Kako se ob novem pristopu h književnosti v osnovni šoli odraža problematika medpanožnih in vertikalnih povezav, tj. predvsem vsebinsko-ciljnega povezovanja med predmeti in med stopnjami šolanja?

Komunikacijski pouk književnosti je že ob svojih prvih, in zatorej še skorajda sramežljivih korakih v svet slovenskih šol – tako je bilo prvo »novo« berilo *Hiša, hiška, hiškica*, 1991 – naletel tudi na dvomeč, celo odklonilen odnos. Kljub temu da je kritika ob izidu berila prepoznala izvornost koncepta, premišljenost izbora in upoštevanje tematskih interesov otrok (prim. Kordigel, 1991), je bila avtorska ekipa (tudi na predstavitvah berila) soočena z očitki, da berilo premalo upošteva letno razporeditev učne snovi in njeno členjenost na tematske sklope (seveda naravoslovne) – nekaj tovrstnih »smernic« pa je ekipa dobila že v procesu nastajanja rokopisa (a jih, seveda, ni jemala pretirano resno). Vendar pa je kmalu postalo jasno, da se bo komunikacijski pouk moral soočiti z nastajajočim in uveljavljajočim se konceptom t. i. integriranega pouka, ki so ga, za razliko od novega književnega pouka, podpirale tudi ugledne šolske ustanove, npr. zavod za šolstvo. Ne glede na morebiti premišljen ali vsaj strokovno podprt koncept integriranega pouka, ki je skušal povezati šolsko snov oz. različne možnosti spoznavanja in doživljanja sveta (prim. Milekšič, 1992), se je le-ta v praksi udejanjal predvsem kot podrejanje literarnoestetskega branja sklopom iz spoznavanja narave in družbe, kar je povzročilo, da je leposlovno besedilo služilo predvsem kot

motivacija za spoznavanje naravoslovnih vsebin oz. kot ilustracija le-teh (prim. Krašek, 1991, Kunstelj, 1991). Učne in učbeniške izpeljave integriranega pouka so tako umetnostno besedilo (npr. rusko pravljico *O veliki repi*) povsem brez zares tehtne utemeljitve postavljale v okvir pouka o sadju in zelenjavi, ne da bi ob tem pomislile na dejstvo, da tema pravljice seveda ni povezana z realno repo, pač pa je njena zgodba, zasnovana na rodarijevskem vprašanju *kaj bi se zgodilo, če bi*, najprej in predvsem ponazoritev značilne pravljичne teme (najmanjši junak je najpomembnejši) ter spoznanja, da se s skupnimi močmi da doseči prav vse. Tudi izbor leposlovja, »primernega« za integrirani pouk, je odražal uporabo naravoslovnega »tematskega filtra« – tako so bila »uporabna« predvsem preprosta realistična besedila, uganke in lažje uglasbene pesmi, iz nabora pa so izpadla vsa besedila reprezentativnih sodobnih avtorjev, saj se ta izvorno pač ne podrejajo temam iz spoznavanja okolja, pač pa nastajajo po logiki jezikovne igre, otroškega doživljanja sveta in sodobnih pravljичnih vzorcev. Integrirani pouk je v svoji teoretični, pa tudi praktični izpeljavi potemtakem izhajal iz **nerazumevanja tematike in funkcije mladinske književnosti**: besedilno stvarnost oz. motive v književnosti je interpretiral kot temo (pravljica o repi, ne pa o sodelovanju; pesmica o jeseni, ne pa o subjektivnem doživljanju pokrajine oz. letnega časa kot projekcije lirskih razpoloženj ipd.). Ker je prepoudarjal mimetičnost literarnega besedila in pojmoval mladinsko književnost le kot sredstvo za spoznavanje sveta, je praviloma izločal vsa ludistična, pravljična in fantastična besedila – s tem pa bistveno krnil možnosti za razvoj otroške bralne zmožnosti in književne kulture. Ob tem je jasno izražal ambicije, da bi postal ena od (prevladujočih) možnosti dela v nižjih razredih osnovne šole – kar je bilo opazno predvsem v organizacijski in še kakšni podpori, ki je je bil deležen kot didaktična inovacija. Inovativnost integriranega pouka je seveda v kontekstu tega prispevka postransko vprašanje; opozoriti pa vendarle velja na dejstvo, da se je t. i. strnjeni pouk na Slovenskem pojavil že v tridesetih letih prejšnjega stoletja in da je že pred tem, leta 1906, J. Bezjak kritično presojal čitanke iz 18. stoletja, zasnovane zgolj na realistični snovi: »To je bila velika napaka; kajti samo razum izobraževati je enostransko in nevarno: tudi srcu in čustvu mora biti v čitankah prostora.« (Bezjak, 1906: 9) Integrirani pouk je – skladno s svojo prenoviteljsko vneto – puščal vnetar pestro zgodovino medpredmetnih povezav (ki je predvsem zgodovina ponesrečenih poskusov), prezrl pa je tudi zapise starejših (Brinar, 1905) in sodobnih (Vegri, 1989) interpretov mladinske književnosti, ki so povsem jasno opozarjali na specifično tako literarne snovi kot namena leposlovja. Ovire pri uveljavljanju avtonomije in raznolikosti branja leposlovja so zahtevale kritično presojo integriranega pouka; prvo polemiko zoper podrejanje leposlovja drugim tematskim sklopom je v času nastajanja komunikacijskega pouka književnosti mogoče zaslediti v članku *Branje ali branje* (Kordigel, Saksida, 1991/92). Članek uvodoma prinaša opredelitve branja, povzema tipologijo branja (prim. Kordigel, 1990), nato pa preide v kritiko tedaj aktualnega didaktičnega modela: »Tako lahko v okviru vedno širšega uvajanja integriranega pouka (ki je v zadnjem času imperativ šolske prakse) opazimo resne premike v smeri gnoseologizma, nazora, ki vidi vrednost in funkcijo literarnega dela le v tem, da nas literarno besedilo lahko pouči o svetu, v katerem živimo, in o zakonitostih, po katerih ta svet deluje.« (Kordigel, Saksida, 1991/92: 77) V nadaljevanju članek jasno zapiše, da centralni (tj. na neliterarnih temah zasnovan) način planiranja književni vzgoji škodi, saj poudarja le informacijsko

vrednost literature, in to kljub temu, da so v literarnem delu tudi trditve, ki so s stališča naravoslovja povsem napačne (npr. da se žabe pogovarjajo kot ljudje). »In ker torej literarni svet ni faktografska odslikava realnega sveta, ker je praviloma več kot to in drugačen kot to, ker je literarni svet po navadi domišljajska slika, ki nastane kot odsvit realnosti, filtriran skozi naše čute in predvsem skozi naša čustva – zato tudi pouk literature ni kompatibilen s poukom fizike, kemije, biologije ali geografije.« (Isto: 79.) V sklepnem delu se članek zavzema za pouk branja v funkciji, tj. razvijanja različnih bralnih zmožnosti pragmatičnega in literarnoestetskega branja; tako še enkrat poudari pomembnost tipologije branja kot književnodidaktičnega izhodišča ter razvijanje specifičnih bralnih zmožnosti kot enega osnovnih ciljev šolske interpretacije književnosti.

Nova zasnova pouka na razredni stopnji (tj. pred šolsko reformo, ki je osnovnošolsko izobraževanje razdelila na tri triletja) je bila že na začetku primerjalno vrednotena tudi glede na pouk književnosti v višjih razredih, tj. na predmetni stopnji osnovne šole ter na poosnovnošolski stopnji, predvsem na gimnazijah. Tako M. Kordigel že v svojem temeljnem priročniku (1994) opisuje različnost pouka na razredni stopnji in na srednjih šolah in ugotavlja, »da se šolska interpretacija na razredni stopnji seveda manj ukvarja z razčlenjevanjem literarnih del in **uzaveščanjem** postopkov za kasnejše samostojno branje leposlovnih besedil, da pa je njena pozornost bolj usmerjena k doživljanju literature« (isto: 95) ter da je za razredno stopnjo glede na višje stopnje manj pomembno ubesedovanje literarnoestetskega doživetja. Več kritičnih tonov je zaznati v avtoričinem prispevku za tematsko številko revije *Jezik in slovnost*, posvečeno kurikularni prenovi: v zasnovah pouka na višjih stopnjah opaža literarni scientizem, kar povezuje z zunanjim preverjanjem znanja: »Z uvajanjem mature in zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovnošolskega izobraževanja se je začel kazati trend premikanja težišča od literarne vzgoje h književnemu znanju, ki ga je s testi in pisnimi nalogami take ali drugačne oblike pač najlažje meriti.« (Kordigel, 1995/96: 19.) Avtorica problematizira književni pouk, zasnovan le na znanju o književnosti; presoja tudi veljavnost in ustreznost občin oz. zunajliterarnih ciljev, predvsem pa se zavzame za **upoštevanje bralca** in njegovih subjektivnih odzivov na besedilo in identifikacijskih vzgibov v okviru pristopa, ki je osredinjen na učenca (»student centered approach«, isto: 23). Branje leposlovja, ki izhaja le iz literarnovednih zakonitosti, označi avtorica kot strokovno branje literature – »(n)je glede na odločitve o upravičenosti in količini strokovnega branja književnosti pa ne bi smeli dopustiti, da postane to izključni način branja literature v kateremkoli programu (tudi v gimnazijskem ne), če hočemo doseči končni cilj literarnega pouka: privzganje trajne naklonjenosti branju in literaturi« (isto: 25). Literarno znanje kot **sestavino razvite bralne zmožnosti** v svojem prispevku upošteva tudi M. Mohor (1995/96): »V tretjem triletju naj bi pri ukvarjanju s književnostjo izhajali iz literarnoestetskega branja, vanj pa bi postopno in premišljeno vpletali strokovno branje književnosti, in to tam, kjer bomo menili, da bo otroku literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje uspešno širilo in poglobljalo njegove recepcijske sposobnosti, pri tem pa pazili, da mu to ne bi uničilo literarnoestetskega doživetja.« (Isto: 44.) Avtor v svojem prispevku povzema tri načela oblikovanja vsebinske zasnove učnega načrta: recepcijskega, literarnoteoretičnega (zvrstno-vrstnega) in literarnozgodovinskega; ta izhodišča izpostavlja v svojem prispevku tudi B. Krakar Vogel (1995/96: 53) in izpostavi tudi temeljno razliko med stopnjami šolanja:

»Na začetku šolanja je šolska interpretacija pretežno doživljajska, kasneje doživljajsko-analitično-vrednotenjska. Analitične in vrednotenjske sestavine so najmočnejše prisotne v maturitetnih programih.« (Isto.) Književna didaktika, pa naj gre za splošna recepcijska načela pouka (M. Kordigel), razčlenjevanje značilnosti pouka v tretjem triletju (M. Mohor) ali za zasnovo pouka na posrednošolski stopnji (B. Krakar-Vogel) pojmuje tretje triletje kot vezni člen, kot **prehod** med izrazito recepcijsko zasnovano književno vzgojo v prvih dveh triletjih in predvsem literarnovedno programiranim poukom v gimnazijah, katerega končni cilj je vzgoja kultiviranega bralca, mladega izobraženca. Omenjene razlike, prehodi in povezave se kažejo tudi v strukturi učnega načrta. V prvih dveh triletjih prevladujejo cilji oz. dejavnosti za razvijanje bralne zmožnosti, ki jo tvorijo predvsem:

- zmožnost razlikovanja sprejemanja leposlovja in neleposlovnih besedil,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb oz. njihovih perspektiv in vloge pripovedovalca (kar je bistvena bralna strategija pouka v celi vertikalni osnovni šoli),
- eidetskopredstavna zmožnost (prostor, čas, motivi),
- zmožnost razumevanja zgodbe,
- zmožnost doživljanja prvin posameznih literarnih zvrsti in vrst (npr. pravljicnih prvin, daljših pripovednih vrst (fantastične in realistične pripovedi, trivialne književnosti v drugem triletju), značilnosti pesniškega jezika, prvin gledališkega dogodka oz. dramskega besedila),
- zmožnost poustvarjalnega odzivanja (pisanje oz. govorjenje in interpretativno branje kot dejavnosti izražanja lastnega razumevanja literarnega besedila).

Izobraževalnih ciljev je v prvem in drugem triletju malo; učni načrt torej ne predvideva obsežnega in podrobnega poznavanja izrazov za opisovanje književnosti, pač pa navaja res le temeljna poimenovanja, npr. verz, književna oseba, kitica, rima ipd. v prvem ter tema, pesniški jezik, pustolovska zgodba ipd. v drugem triletju – poimenovanje je v tem triletju že bistveno več, vendar jih učni načrt ter sodobni učbeniki uvajajo na ravni razumevanja in rabe, ne pa reprodukcije definicij. Predlagana besedila so izbrana po načelu priljubljenosti in reprezentativnosti avtorjev oz. njihovih pisav (seveda pa lahko avtorji učbenikov in učitelji izberejo tudi povsem druge avtorje) – literarnozgodovinskega programiranja pouka v prvem in drugem triletju ni zaslediti. V tretjem triletju se ohranjajo in dopolnjujejo vsi funkcionalni cilji oz. vse prikazane zmožnosti, bistvena razlika pa je predvsem v strukturi in tehtnosti izobraževalnih ciljev; ti podrobno razčlenjujejo literarne vrste, pesniška sredstva in morfološke prvine ter navajajo avtorje, ki naj jih učenci pregledno spoznajo. Tudi učni načrt za gimnazije temelji na razvijanju zmožnosti samostojnega branja (tj. doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnosti) ter poustvarjalnega govorjenja in pisanja o prebranem (npr. pisanje oznake oseb, dnevnika branja, domišljjskega spisa, parodije); opaznejši kot v osnovni šoli je delež svetovne književnosti, primerjalno razčlenjevanje leposlovnih besedil ter natančnejše vsebinsko strukturiranje tematskih sklopov (z deležem ur) – tudi v tem učnem načrtu pa ni zapostavljena izbirnost (prostoizbirna besedila, predlogi), kar deluje kot svojevrsten šiv z osnovnošolskim učnim načrtom.

Osnovnošolski in gimnazijski učni načrt se razlikujeta (zlasti v naboru, podrobni razčlenitvi interpretacijskih prvin, njihovi časovni opredeljenosti in metodi obravnave), pa vendar sta tudi povezana. Prehod je najbolj očiten v tretjem triletju

(zunanja diferenciacija pouka v tem triletju napoveduje različnost poosnovnošolskih programov književnega pouka in prilagajanje vsebin književnim interesom dijakov), vendar pa je vsaj v posameznih prvinah »prehodno« že drugo triletje, saj navaja osrednje avtorje in literarnovedna poimenovanja kot osnovo za kasnejše reflektirano oz. strokovno branje leposlovja. Vprašanje, ki ni neposredno povezano s temo tega prispevka, je, ali in koliko časovno razčlenjeni učni načrt v gimnaziji omejuje izbirnost vsebin oz. ali učbeniške zasnove (izbor besedil in didaktični instrumentarij) v osnovni in srednji šoli zožujejo možnost učenčevega subjektivnega literarnoestetskega branja oz. »nepragmatičnega« branja besedil. Odgovor na to je smiselno iskati v odgovornosti in strokovnosti učiteljev, ki lahko svojo avtonomijo uresničujejo predvsem na podlagi dopolnjevanja izbora besedil ali celo kot reflektirano »opozicijo« kurikularnim rešitvam – tega jim te pač nikakor ne prepovedujejo.

3. Kateri so neposredni učinki komunikacijskega pouka književnosti – še posebej glede na (1.) zakon, ki ob koncu triletij določa zunanje preverjanje znanja, (2.) načelo izbirnosti vsebin ter (3.) zasnove učbeniških gradiv?

Tradicionalni pouk temelji na literarnovednih spoznanjih; po tem se seveda bistveno ne razlikuje od komunikacijskega pouka književnosti. Temeljna razlika med obema je, da tradicionalni model zajema vsebine predvsem iz literarne teorije in zgodovine, ne da bi se spraševal o relevantnosti literarnovednega sistema znanja za mlade bralce, medtem ko komunikacijski pouk izhaja iz njihovih **književnih interesov** (tematskih, žanrskih ipd.) ter iz vprašanja, katere **bralne strategije** mora bralec osvojiti, da bi lahko uspešno komuniciral s sporočilom literarnega besedila. M. Kordigel prepoudarjanje književnega znanja v okviru tradicionalnega pouka povezuje predvsem z njegovim nasprotovanjem ideološkosti:

»Da bi se izognil eksploataciji literature za ideološko in moralno vzgojo, sta učni načrt (in katalog znanj) učitelje in otroke zasula z literarnovednimi cilji, nekako v veri, da se bo na ta način na eni strani mogoče izogniti moralki v okviru pouka književnosti, in da bo na drugi strani mogoče otroke, obkrožene z goro literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja, vzgojiti v kultivirane bralce z izoblikovano trajno potrebo po branju etablirane literature« (Kordigel, 2001: 95)

Katalog znanja iz slovenskega jezika za osnovno šolo (1992), ki je določal književno znanje ob koncu osemletne osnovne šole, po deležu literarnovednih pojmov bistveno ne presega izobraževalnih ciljev v novem učnem načrtu; bistvene razlike se kažejo predvsem v **vlogi** književnega znanja v obeh modelih. Tradicionalni pouk je temeljil na preverjanju naučenih interpretacij (ob **znanem** oz. obravnavanem besedilu), komunikacijski pouk pa preverja predvsem zmožnosti razumevanja in primerjanja besedil – ob **neznanim** besedilu. Odločitev, da se zakonsko predpisano zunanje preverjanje znanja izvede ob neznanem besedilu, učitelju in učencem dopušča bistveno večjo izbirnost, saj lahko cilj iz učnega načrta dosežejo ob katerem koli besedilu (če je to seveda cilju primerno). Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila, seznam del ni »zaprt« oz. dokončen, učitelj pa ne posreduje več tuje učenosti (prim. Mohor, 1995/96) v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev. Tudi

učenec ne sprejema več razlag drugih in podatkov o književnosti, pač pa vstopa v dialog z besedilom, v svojevrstno literarno igro, ki mu odstira temeljne zakonitosti književne pisave. Ob tem spoznava tudi širše kontekste sprejemanja književnosti, npr. svet medijev, filmsko govorico, aktualne družbene danosti ipd. Bistveno načelo pri tem je: Manj je več. To pomeni, da se obravnavajo izbrani avtorji oz. dela zelo poglobljeno, nekateri, tudi »zelo pomembni« (s stališča literarne vede), pa se zaradi časovnih okvirjev pouka lahko izpuščajo.

Utemeljenost komunikacijskega pouka v načelu **izbirnosti** besedil – besedila v učnem načrtu so, razen zgolj treh primerov obveznih besedil na leto, le **predlogi** – v načelu bližine (oz. zblíževanja) vsebine izbranega besedila in pričakovanj oz. sveta mladih bralcev ter načelo tematskega programiranja književnega pouka v celotni osnovnošolski vertikali pa seveda zahteva premike tudi v zasnovi **zunanjega preverjanja znanja**. V prvem in tretjem triletju je zunanje preverjanje znanja iz slovenščine dvodelno – sestavljata ga pisni preizkus in govorni nastop, v prvem triletju se pisni del povezuje z neumetnostnim, ustni del pa z umetnostnim besedilom, v tretjem pa pisni del preverja razumevanje neznanega neumetnostnega in umetnostnega besedila, učenec pa izbere govorni nastop na neumetnostno ali umetnostno temo. Ker zunanje preverjanje tvori polovico zaključne ocene, je seveda kot »dogodek« pomembno; zato je najpomembnejše priporočilo učiteljem v tem smislu predvsem to, da se (tudi v zadnjem letu šolanja) pouk ne sme spremeniti v pripravo na zunanje preverjanje, saj lahko le-to meri le izbrane cilje, nikakor pa ne vseh. Tako pisni preizkusi preverjajo le izbrane cilje branja in pisanja, govorni nastop pa izbrane cilje govorenja. Kljub pomenu poslušanja zunanje preverjanje ne predvideva nalog za preverjanje te četrte temeljne dejavnosti novega učnega načrta, saj bi bila izvedba preizkusa v tem primeru zapletena, njeno objektivnost pa bi bilo težko zagotoviti. Največ pomislekov ob novi zasnovi zunanjega preverjanja je bilo povezanih z uvedbo govornega nastopa – kljub nekaterim upravičenim opozorilom na to, da je objektivnost ocenjevanja govornega nastopa (lahko) manjša kot zunanje ocenjevanje pisnega dela, se je vzpostavljene dvodelni zunanji preizkus ohranil, saj prav govorni nastop zagotavlja večjo veljavnost (tj. ustreznost temeljnim dejavnostim, ciljem in standardom novega učnega načrta). Učni načrt namreč predvideva vrsto govornih dejavnosti, s katerimi učenec izraža svoje bralne zmožnosti. Ob tem se kot glavna problema v strokovnih razpravah izpostavljata predvsem internost izvedbe in ocenjevanja govornega nastopa (ocenjuje ga učitelj) ter pomisleki o avtentičnosti govornega nastopa oz. o morebitnem vplivu staršev v pripravah na govorni nastop. Stopnja eksternosti pri tem delu je manjša kot pri pisnem preizkusu, saj učenčevih dosežkov ne vrednoti zunanji ocenjevalec. Vendar pa ni mogoče reči, da je ta del povsem brez eksternosti oz. da je prav tak kot učiteljevo interno ocenjevanje. Opazen delež eksternosti zagotavljajo nabor tem, ki jih razpiše pristojna komisija (ta je lahko širši ali ožji), enaka navodila za ocenjevanje oz. enak ocenjevalni obrazec za vse ocenjevalce ter opravljanje govornega nastopa v predpisanem izpitnem obdobju. Komisija vsako leto pripravi nabor tem, med katerimi učenci samostojno **izbirajo** in jih **konkretizirajo**: vloga učitelja pri tem je predvsem v beleženju izborov, nikakor ni npr. mentorska (učitelj torej praviloma ne pomaga učencu pri izboru teme in pripravi govornega nastopa). Prav tako je smiselno z namenom govornega nastopa seznaniti starše: ti naj učencu pri pripravi ne bi pomagali, saj ocenjevalec pač lahko presodi, ali je nastop učenčevo delo ali »posnetek« dela nekoga drugega – to lahko med go-

vornim nastopom tudi preverja z vprašanji. Ob tem pa delež eksternosti dvigujejo tudi enotni kriteriji za vrednotenje govornega nastopa oz. podrobni opisniki, ki jih je posebej za prvo in posebej za tretje triletje pripravila predmetna komisija; upoštevala je načela sestave opisnikov, npr. nujnost njihove razumljivosti, natančnosti, neakademskosti ipd. Kako pa se kažejo izhodišča komunikacijskega pouka v izboru besedil in uspešnosti učencev? Besedila, ki so izbrana kot podlaga za pisni preizkus, ne smejo biti v učnem načrtu in ne v učbenikih, ustrezati pa morajo predstavnemu svetu mladih – biti morajo torej zanimiva, nagovorna in reprezentativna umetnostna besedila. Na podlagi izbrane pesmi, odlomka iz pripovedi ali igre komisija sestavi naloge oz. vprašanja, ki merijo razumevanje vsebine (v najširšem smislu, tudi npr. stališča oz. lastnosti književnih oseb, povzemanje sporočila ipd.) ter književno znanje. Premik od reprodukcije znanja v zmožnosti razumevanja besedila (torej v zmožnost vzpostavljanja dialoga med bralcem in besedilom) je viden tudi iz rezultatov letošnjega poskusnega preverjanja: učenci so uspešno reševali naloge, ki merijo razumevanje besedila, manj uspešni so bili pri nalogah, ki merijo poimenovalne zmožnosti oz. izobraževalne cilje, težavnejša je bila tudi krajša tvorba naloga (povzemanje vsebine) ter sklepna medbesedila nalog; zdi se torej, da se poučevanje vendarle postopoma približuje teoretičnemu modelu komunikacijskega pouka.

Ta model se pa lahko – tako kot vsaka, še tako bistrourna teorija – tudi trivializira, torej strokovno, vsebinsko izprazni. Prva možnost trivializacije komunikacijskega pouka je opuščanje vloge učitelja, ki izhaja zaradi narobe razumljene predpostavke, da je mladi bralec edini avtentični naslovnik mladinske književnosti in da učitelj v njegovo razumevanje ne sme posegati, kaj šele, da bi ga opozarjal na drugačne možnosti razumevanja ali da bi od njega zahteval, da svoje »videnje« besedila oz. mnenje o njem utemelji. Druga trivializacija se (že) kaže v zasnovah učbenikov, ki spregledujejo literarnovedno utemeljenost pouka in ki spreminjajo branje književnosti v zgolj zabavo oz. deskanje po spletu. Res je, da živimo v času mobilnih telefonov, toda vprašanje je, ali bi naloga, ki bi od učenca zahtevala, da pošlje SMS sporočilo Urški, v resnici kaj prispevala k razumevanju teme Prešernovega *Povodnega moža* ali pa bi to ne bila le še ena od sodobnih domislic, ki, če jih je preveč, učbenik spremenijo v didaktični šund, pouk književnosti pa v čvek o vsem mogočem. In nenazadnje: tretja možnost trivializacije je šabloniziranje oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, tudi zunanjega preverjanja – v tem smislu ni nepomembno, da so pristopi k preverjanju, besedila in naloge, ki merijo bralne zmožnosti in znanje, karseda raznoliki – in morda bi ne bilo odveč, če bi strokovna javnost ponovno premislila tudi o alternativah obstoječemu zunanjemu preverjanju, npr. o večjem deležu tvorbnih nalog ali celo o možnostih esejskega preverjanja znanja na koncu osnovne šole ... Pa seveda tudi o uporabi neznanega besedila, z mislijo na kontinuiteto komunikacijskega pouka in njegovo spiralno programiranje – kot podlage za maturitetni razlagalni esej.

Literatura

J. Bezjak, 1906: *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica (Didaktika).

F. Bohanec, 1958: *Knjižne police za otroke*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- J. Brinar, 1905: O slovstvu za mladino. *Pedagoški letopis*.
 – – 1921: *Novejše slovstvo za mladino*. Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice.
- N. Grafenauer, 1982: *Izročnost pesmi*. Maribor: Obzorja (Znamenja, 69).
 – – 1984: Ko bo očka majhen. V: J. Snoj: *Pesmi za punčke in pobe*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).
- M. Grosman, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
 – – 1996: Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. *Sodobna pedagogika*, 9–10.
- M. Kmecl, 1977: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Borec.
 – – 1995/96: Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
- M. Kobe, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga).
- M. Kordigel, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga* 29–30.
 – – 1991: Prva knjiga za naše drugošolce ali Hiša, hiška, hiškica za šolsko in domače branje. *Otrok in knjiga* 32.
- M. Kordigel, I. Saksida, 1991/92: Branje ali branje. *Jezik in slovstvo* 37/3–4.
- M. Kordigel, 1994: *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 – – 1995/96: O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
 – – 2001: O literaturi v devetletki ali kako smo prenavljali in kako prenovili učni načrt za literarno vzgojo. V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- J. Kos, 1983: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- B. Krakar-Vogel, 1989/90: Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovstvo* 34/3 in 4–5.
 – – 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 – – 1995/96: Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
- E. Krašek, 1991, *Moje izkušnje*. V: *Integrirani dnevi na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Iz prakse za prakso).
- A. Kunstelj, 1991: *Analiza integriranega pouka v prvem razredu osnovne šole celjske regije*. V: *Integrirani dnevi na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Iz prakse za prakso).
- V. Milekšič, 1992: *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Razvojno raziskovalni projekti).
- M. Mohor (1995/96): Književnost v tretjem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
- Z. Pirnat Cognard, 1980: *Pregled mladinskih književnosti jugoslovanskih narodov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- J. Pogačnik, 2001: *Slovenska književnost III*. Ljubljana: DZS, 2001.
Program življenja in dela osnovne šole. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje, 1984. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- G. Rodari, 1977: *Srečanje z domišljijo*. Prev. in pril. E. Umek. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 8).
- D. Rosandić, 1988: *Metodika književnog odgoja in obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- J. Rotar, 1976: *Povednost in vrsta*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 6).
 – – 1978: *K umevanju pripovedništva*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 9).
- I. Saksida, 1991: Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. *Otrok in knjiga* 31 in 32.

- I. Saksida, 1992: *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- – 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different, 1994.
- S. Vegri, 1989: Poskus prikazati drugačen odnos do sodobne poezije za otroke. *Otrok in knjiga* 27–28.
- O. Župančič, 1911, 1914 (1978): Oton Župančič o otroku in otroški književnosti. *Otrok in knjiga* 7.

Summary
THE COMMUNICATION CLASSES OF LITERATURE
IN PRIMARY EDUCATION

The paper defines circumstances which at the beginning of the 90-ies determined guidelines for a new approach to literary texts in primary schools. For this approach, the term literature communication lessons was introduced. Within this framework, the expression particularly connotes its literary science justification (literary theory, literary history, and literary reception), its relation to different programming of lessons (e.g. integrated lessons, literature lessons in secondary schools) as well as direct effects of this new approach (e.g. external examination), i.e. its application (e.g. educational material concepts, elective subjects).